

「伝えたい」を支援する自立活動の指導

—知的障害と肢体不自由を併せ持つ重度・重複障害児への実践—

Teaching Practice to Support Children with Severe and Multiple Disabilities
Who Want to Communicate

栗本 佳代
KURIMOTO Kayo
(和歌山県立紀北支援学校)

金崎 真美
KANASAKI Mami
(和歌山県立紀北支援学校)

小山 誓子
KOYAMA Seiko
(和歌山県立紀北支援学校)

武田 鉄郎
TAKEDA Tetsuro
(和歌山大教育学部)

受理日 平成 30 年 1 月 27 日

abstract : In this study, we aimed to examine Jiritsu-Katsudou of communication for 2 children with severe and multiple disabilities which include both intellectual disabilities and physical disabilities. First, the actual conditions of children were assessed by using “Enjouji Bunsekiteki Hattatsu Kensahou” and the association chart of ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health). Secondly, individualized programs of Jiritsu-Katsudou were prepared. The child “A” became to seek help to others independently and experienced that she communicated her will to people by her action through the instruction of the Taker and utterance effectively. The child “B” realized that she could make a request by giving cards to people and start to communicate from her. In both cases, since we associated with their family, they got same instructions and supports at home too. As a result, they became to be able to use their communicative abilities which they obtained in this instructions within their daily lives. We considered it is important in the instruction for children with severe and multiple disabilities to repeat evaluation in a short term while reexamining the goal in a long-term based on PDCA cycle (plan-do-check-action).

Key words : Children with severe and multiple disabilities, Jititsu-Katsudou, ICF, Communication

1. はじめに

重度・重複障害のある子どもの多くはコミュニケーションに課題を抱えている。重度・重複障害のある子どものコミュニケーションにおいては、気持ちや意図が表れているはずの表情、動きなどが乏しく、子どもの意図が周囲の人に伝わりにくい。また、子どもの発信が弱く、小さいものであれば、大人はそれを読み取れず、何の対応もされないことがある。つまり、子どもは「自分が動けば何かが起こる」ことを十分に学べていない場合がある(齊藤, 2009)。また、肢体不自由のある子どもの多くは、「伝達の内容」や「伝

達の要求」を持っていても、そのための「手段」が無いことが多く、「伝達の手段を持つ」ことがとても重要になってくる。ゆえに、拡大・代替コミュニケーション(AAC: Augmentative and Alternative Communicationの略)の考え方が必要である。AACとは、コミュニケーション確保の方法についての研究領域であり、手段にこだわらず、その人に残された能力とテクノロジー等の力で自分の意思を相手に伝えることを目指す(坂口, 2006)。つまり、知的障害と肢体不自由を併せ持つ子どものなかには、伝える術を制限されているだけでなく、伝わる喜びを十分に経験せずに育ってきている子どもも多い。ゆえに、授業中だ

けでなく、休み時間や給食などを含む学校生活全体で、さらに家庭や地域での生活までも視野に入れながら指導内容を構築する必要がある。授業で学んだことが生活に活かされ、それがまた授業への意欲へとつながっていくことが理想であろう。

特別支援学校でのコミュニケーションに関する指導は、自立活動の指導の中で取り扱われることが多い。障害のある児童生徒の場合は、その障害によって、日常生活や学習場面において様々なつまずきや困難が生じることから、小・中学校等の児童生徒と同じように心身の発達の段階等を考慮して教育するだけでは十分とは言えず、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要となる。このため、特別支援学校では、各教科等のほかに、特に「自立活動」の領域を設定し、その指導を行うことによって、調和のとれた育成を目指しているのである。自立活動の目標は、「個々の児童または生徒が自立を目指し、障害に基づく学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基礎を培う」と示されている（文部科学省，2009）。また、「学校のエデュケーション全体を通じて適切に行うものとする」、「自立活動の時間における指導は、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動と密接な関連を持ち」とされている。子どもの障害に基づく学習上または生活上の困難さを教育課題にするために、ある時間やある場所に関わらず、必要な時に、必要な場所で指導、支援が行われることが大切である。さらに、「自立活動の時間における指導」と「教育活動全体で行う指導」との関連は重要であり（分藤，2014）、それらは連続的に、相互に関連させながら行われなければならない。それが効果的に相互に作用しながら、それぞれを発展させていくことで、より生活に根ざした力を獲得できる。さらに、家庭と連携しながら取組を行うことで、さらなる般化が期待できる。自立活動は、内容は6区分26項目が設定され、その範囲は生活全体に及び、コミュニケーションもその一区分とされている。コミュニケーションの課題については、個別の指導計画の自立活動で主に設定され、各教科等と連携されながら行われることとなる。

本研究では、肢体不自由と知的障害を併せ持つ重度・重複障害児を対象に、コミュニケーションの力を高めるための自立活動の指導についてその成果や課題を考察することを目的とする。特に、自分の要求や思いを表出、表現する手段が乏しかった事例について、子どもが持つ「伝えたい」という思いを効果的に支援するための指導内容や指導方法について検討することとする。

2. 実践事例

2.1. 事例1

2.1.1. 実践方法

対象児：A児 小学部肢体不自由重複学級1年生

実践期間：1年生の1年間

指導体制：担任2名

児童の実態：体幹機能障害で、車いすを使用している。定額しているが、自力での座位は難しい。歩行器で歩いたり、車いすを自走したりできる。簡単な日常会話を理解していて、発声で返事することはできるが、自分から発声して人に関わることは少ない。人見知りや場所見知りがあり、不安が高まると泣いてしまうことがある。

遠城寺式・乳幼児分析的発達検査より（遠城寺，2011）

移動運動：6.5ヶ月、手の運動：1才3ヶ月、

基本的習慣：1才1ヶ月、

対人関係：1才4.5ヶ月、発語：7.5ヶ月、

言語理解 11.5ヶ月

2.1.2. 自立活動の指導について

ICF（国際生活機能分類）関連図とは、ICFの構成要素間の相互作用の図をベースにしながら、多面的に人を理解するために、実態に加えて目標が書き込まれるなどの工夫がされた図である（加藤，2010）。A児の自立活動の指導計画を立てるに当たって、本人にとって望ましいと思われる「参加」が実現できている状態を目標とする。活動については指導内容を、環境因子については教師が支援内容として記している。A児の自立活動の視点で見たICF関連図を図1に示す。具体的な指導内容について表1に示す。

この表を作成することで、実態把握から、目標設定、指導内容の選定、具体的な指導に向かう流れが明確に表される。コミュニケーションの指導については、トーカーを選択した。A児は、手指の力が弱く、微細運動にも難しさがあるので、カードの操作には困難が大きかったが、スイッチを押すことができた。自分の知っている物であれば絵や写真を理解することができた。また、将来的にキーボード操作を伴うトーキングエイドなどの使用を目指すという観点から、クイックトーカーというトーカーを使用することとした。クイックトーカー（図2）は、23の言葉を録音することができ、それに合わせて絵カードや写真を入れることができた。A児は、写真や絵がセットされたボタンを押すことで、その言葉を再生することができた。また、持ち運びに適しており、大きさや重さなどからも本児にとって操作しやすい機器であった。

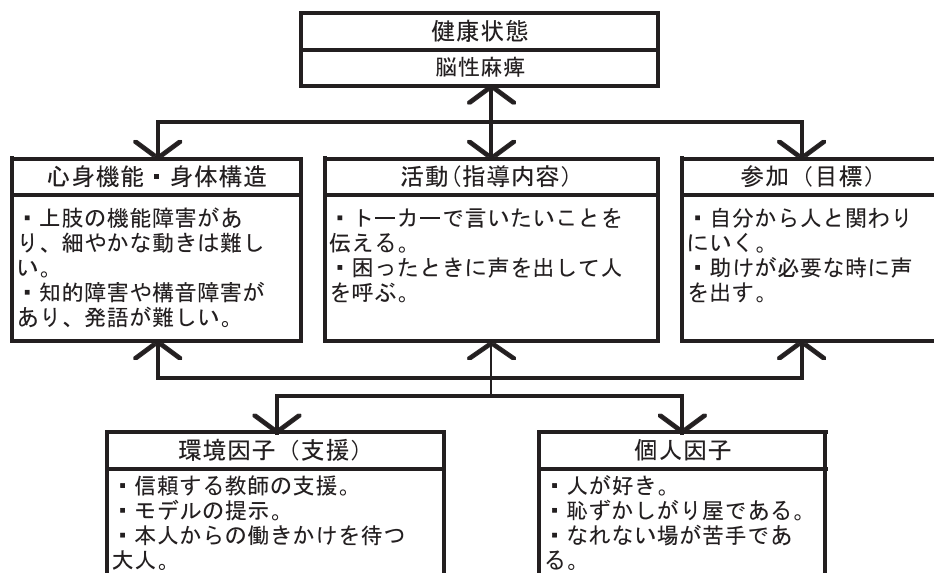


図1 自立活動の視点で見たA児のICF関連図

表1 A児の自立活動の指導内容

実態把握	<ul style="list-style-type: none"> ・喃語の様な発声はできるが、人を呼びたいときや要求を伝えたいときに効果的に声を出すことが難しく、大人が助けてくれることを待っていることが多い。 ・要求を伝えられずに、自分の思い通りにいかないことがあると、納得できず、泣いてしまう。 ・相手から聞かれると、自分の気持ちや要求を、写真・絵カードなど提示されたものから、選ぶことができる。 					
指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・クイックトーカーを使って、自分の要求を伝えられることを知る。 (人間関係の形成、コミュニケーション) ・困ったときや手伝って欲しいときに声を出して呼ぶことができる。 (人間関係の形成、コミュニケーション) 					
選定された項目	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成 ・他者とのかわりの基礎に関する事	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション ・言語の受容と表出に関する事 ・コミュニケーション手段の選択と活用に関する事
具体的な指導内容	<ul style="list-style-type: none"> ・クイックトーカーには様々な場面で、使える言葉を録音し、その言葉を表し、かつ本児に理解しやすい絵や写真をセットし、言葉と絵や写真の理解を図る。 ・できるだけ、多くの場面でクイックトーカーを使うことで、伝わる楽しさ、自分から発信できるという達成感を味わうようにする。 ・本児が困っているとき、助けが必要としているときには、教師は呼んでくれるのを待つ。呼んでくれたときには、すぐに応じ、要求に応えるようにする。自分で呼ぶことが難しいときには、「〇〇先生をよぼうね」と、教師と一緒に他の人を呼ぶ。自分で人を呼ぶことで要求がかなう経験を積むことで主体的に人に関わって行けるようにする。 					



図2 クイックトーカー

2.1.3. 指導場面1（給食後）

A 児は、給食を食べ終えて、友だちのクラスに遊びに行きたいと思いながら、いつも一緒に行く C 先生からの誘いかけがないので、それを待っていた。C 先生は給食の片付け等で A 児を待たせているのを知りながら、A 児からの発信を待っていた。D 先生は、別の児童の摂食指導を行いながらその状態を理解し、見ていた。2、3分たったところで、D 教師が、A 児に声をかけた。

D：遊びに行きたいの？

A：C 教師を指さす。

D：C 先生と行きたいのね。C 先生呼んでみようか。

A：（笑顔になる。）

D：おーい、C 先生！

C：（気がつかないふり）

D：あれ、聞こえないのかなあ。

A さんも一緒に呼んでみようよ。せーの！

D：おーい。

A：あ！

C：はーい、何？ A さん。

あっ、遊びに行きたいのね。

先生と一緒に行く？

A：はい。

C：じゃ、行こうね。呼んでくれてありがとうね。

2.1.4. 指導場面2（朝の会）

準備物；スケジュールカード（A 児のスケジュールをカードであらわしたもの）、クイックトーカー（スケジュールのカードをセットしたもの）

朝の会では、時間割（スケジュール）を発表する場面を設定した。当初は、時間割カードを選んで教師にボードに貼ってもらうことで発表していたが、クイックトーカーを使うことで教師の支援なしに、一人で発表できるようにした。「時間割を発表してください」と言われると、1 時間目から順にクイックトーカーのセットされたカードのボタンを押し、録音されていた言葉を再生することができた。この取組は毎日行うことができたので、クイックトーカーの操作に慣れるこ

ともできたし、時間割カードの意味の理解も早かった。クイックトーカーを使うことで、教師を介せずに人に言いたいことや気持ちが伝わることを実感することができ、他の場面でも、人と関わるときにまず、クイックトーカーのボタンを何か押して、それをきっかけにコミュニケーションを楽しむとすることができるようになった。

2.1.5. 指導の結果

・コミュニケーション手段の一つとして、クイックトーカーを使って、気持ちや要求を人に伝えられるということが分かってきた。自分が伝えたい気持ちをそのキーワードとなる絵を探して押すことができるようになり、伝わったという実感もある。言いたいことがあるときにクイックトーカーをさして、取って欲しいことを伝えるようになった。

・何度も教師と一緒に人を呼ぶ経験を重ね、困ったときにかすかな声ではあるが、教師の方を向いて「あー」を呼べるようになってきた。SRC ウォーカーで歩いているときには、友だちを見かけて、自分で話しかける様子も見られるようになった。

・遠城寺式・乳幼児分析的発達検査では、数値的な変化は見られなかったが、トーカーを使っでの伝える力はついたと考えられる。発語は難しいが、絵や写真を理解して実物や表情などに対応させて気持ちや要求を伝えられるようになった。発語の検査項目の「絵本を見て三つのものの名前を言う」（1才7.5ヶ月）は、発語が難しいために通過はできないが、ものの名前を知っているかという点については、それに近い力をつけていると考えられる。また、絵本の読み聞かせで最後まで集中して聞き、次に読みたい本を候補の中から選んだり、目や口などを言われたとおりに指さしたりできるようになり、以前よりも指さしを使って表出できるようになった。

2.1.6. 次の指導への課題

・困った場面では、声を出して人を呼ぼうとする姿が見られるようになったが、要求を伝える場面では、まだ大人からの働きかけを待っていることが多い。欲しいものやしたいことを伝えるときにも、もっと自分からの発信が増えるように、大人は待つ姿勢を続けながら、モデルを示していくことが必要である。さらに、伝えたいという強い気持ちを持つために、より楽しい経験、人と共有したくなるような経験を積むようにもしていきたい。

・クイックトーカーに入れる言葉については、本児の好きな言葉（テレビなどでは流行っている子どもが喜ぶギャグやキャラクターの名前）を入れて、先生や友だちへの働きかけのきっかけを作るようにする。

2.1.7. 事例1のまとめ

A 児については、入学当初から人に対して笑顔を見せ、話しかけに対して応答しようとするコミュニケーションの素地が見られた。しかし、手や腕の機能、発声や発語の困難から、自発的にコミュニケーションを取ろうとする意欲の低下が見受けられた。人や物に対して興味はあるものの受け身で、待っていることが多かった。そこで自立活動の指導についてはコミュニケーションに重点を置き、特に自分から発信するという主体性を養うことを大切に取り組んだ。本児が興味を示し、扱いやすかったクイックトーカーを活動に取り入れることで、楽しく、そして自分からトーカーに働きかけて、それが人への働きかけにつながることもあった。学校で使うトーカーを家にも持ち帰り、家族とのやりとりでも使ってもらったことで、取組の般化が進んだとともに、家族とのコミュニケーションにおいても、自分からの発信が増えた。

2.2. 事例2

2.2.1. 実践方法

対象児：小学部肢体不自由重複学級1年生

実践期間：1年生の1年間

指導体制：担任2名

児童の実態：脳性麻痺のアテトーゼタイプで、筋緊張が非常に強く、コントロールが難しいが、寝返りやす

り這い等で移動することができる。腹臥位から、起き上がって正座のように座ることができるが、不安定である。補聴器、めがねを装着している。大きな声で話しかけると応答するが、小さい音や集団での話は分りにくい。簡単な手話を少し理解し、模倣もしようとするが、手や腕の動きのコントロールが難しく、思うようにできない。

遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表より（遠城寺, 2011）

移動運動：10.5ヶ月、手の運動：1才3ヶ月、

基本的習慣：10.5ヶ月

対人関係：8.5ヶ月、発語：1.5ヶ月、

言語理解1.5ヶ月

2.2.2. 自立活動の指導について

自立活動の視点で見たB児のICFの関連図を図3に、具体的な指導内容について表2に示す。B児は、簡単な手話や写真、シンボルの理解はできるが、手話や発語での表出が難しい。そこで、発信の手段を獲得することに主眼を置くこととした。カードをつかんだり、めくったりでき、人に渡すということもできていたので、カードを使ったコミュニケーション方法を選択することとした。また、将来的には文字の学習をねらっていききたいので、語彙の獲得にも取り組んだ。実物やよく知っている人と手話（サイン）の結びつきは

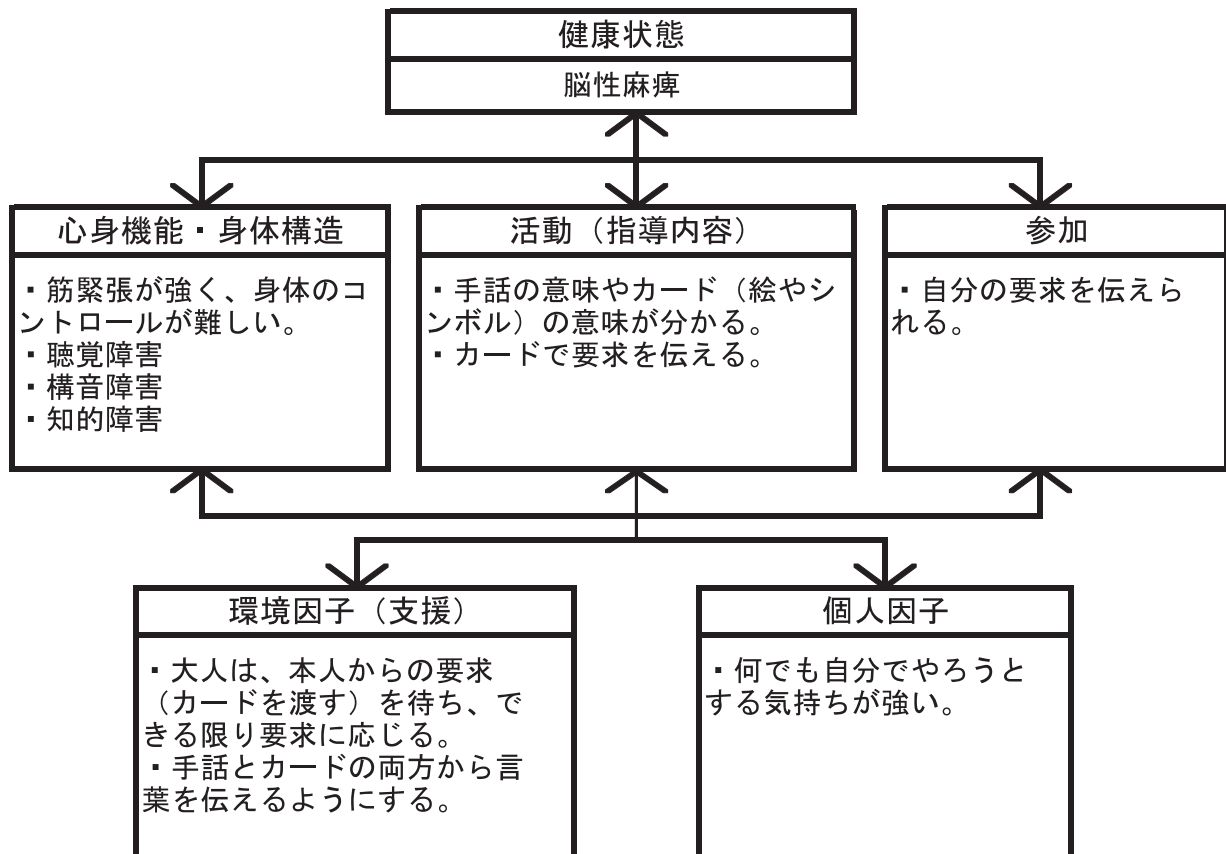


図3 自立活動の視点で見たB児のICF関連図

表2 B児の自立活動の指導内容

実態把握	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単な手話やジェスチャー、実物、写真や絵カード等を使って、少しやりとりができる。 ・聴覚障害があり、知っている言葉が少ない。 ・自分からの発信は少ないが、困ったときはクレーン動作などで助けを求めることができる。 ・嫌なときは目をつぶって話を聞こうとしない。 ・友だちに興味があり、自分から近寄って行くことがある。 ・アトローゼ型脳性麻痺で、筋緊張が強く、動きのコントロールが難しいが、カードや2cm大の小さいボールをつまむことができる。 					
指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・カードを使って、要求が伝わることを知る。（人間関係の形成、コミュニケーション） ・身の回りにある物や人、場所などを手話、カードの両方から理解する（コミュニケーション） 					
選定された項目	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
			<ul style="list-style-type: none"> ・他者とのかわりの基礎に関すること 			<ul style="list-style-type: none"> ・言語の受容と表出に関すること ・コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
具体的な指導内容	<ul style="list-style-type: none"> ・カードを交換することでおもちゃがもらえて、先生と一緒に遊べるという経験を通して、カードで要求を伝えられることを知る。 ・カードがたくさん張られた「コミュニケーションブック」の中から、自分でカードを選び、要求を伝えられる。 ・知っている手話とカードの言葉を一致するようにして、手話とカードの両方の理解を促す。 					

できた。また、カード（絵やシンボル）と具体物や人、場所の結びつきもできていた。まずは、手話（サイン）とカード（絵やシンボル）の両方をインプットの手段と捉え、カード（写真・絵・シンボル）はアウトプットの手段とした。よって様々な事柄、語彙の理解を促すために、手話（サイン）とカード（写真・絵・シンボル）両方を指導内容とした。カード類は、コミュニケーションブック（図4）として、ファイルにまとめて収納することで、家にも持ち帰り、常に本児がカードを使える環境を整えた。



図4 コミュニケーションブック

2.2.3. 指導場面1（自立活動の時間）

最初に、3つの課題に取り組むことを知らせる。1つめは、カードとおもちゃの課題、2つめは、絵本の読み聞かせ、3つめは手話とカードの課題である。1つめの課題では、カードとすきなおもちゃの交換である。好きなおもちゃのカードをB児の前に置く。B児がカードを取って教師に渡すと、好きなおもちゃをもらえて遊ぶことができる。1枚のカードができると、2枚のカードを提示して選択する課題にも取り組んだ。2つめの課題の絵本の読み聞かせは、1つめと3つめの課題内容が少し似ていることと、絵本が大好きなので切り替えのために間に挟んだ取組である。

2.2.4. 指導場面2（休み時間）

コミュニケーションブックは、いつもB児が取りに行ける場所に置いておく。

1学期：B児からの発信を待って、B児が提示してきた要求にはできるだけ応える。

2学期：B児の要求に答えられないときは、×カードで、それを知らせて、別のカードを選んでもらうようにした。

3学期：教師からB児にカードを渡して遊びを提案した。受け入れられると、一緒に遊びたい人を聞いて、人のカードを選んでもらうようにした。

2.2.5. 指導の結果

・1枚のカードと1コの具体物の交換は、数回繰り返すとカードの意味や活動の意図はだいたい理解できた。二択も嫌いなもの（お茶）との選択だと確実にできる。しかし、おもちゃの二択では、どちらも取ろうとしたり、選んだカードと同じ具体物を選ぶのが難しかったりする。選んだカードを目の前に提示し注目させると、具体物を取り直すこともある。

・手話とカードの理解については、何度も繰り返すうちに意味が一致するようになった。現在では、ブックにある具体物の名称のほとんど（20語）は理解できている。日常生活でも、手話の理解も広まってきていて、上手にできないが、模倣するような動きを見せることもあった。

・様々な設定でコミュニケーションを取る機会を設けたことで、休憩時間等に、自分でブックを開き、やりたいことを選んで要求できるようになった。カードを介して、教師とやりとりしながらやりたい遊びを決めて遊ぶこともできるようになった。家庭にもコミュニケーションブックを持ち帰り、活用してもらった。家庭では、家族や教師の写真カードを母親に見せその人について話をしようとするのがあった。父親が不在の時に、父親の顔写真カードを母親に渡すことがあった。母親が「お仕事だよ」と言うと、納得することがあった。何を意図して人の写真カードを母親に渡して

いるのかははっきりと分からないこともある。学校でも同じようなことがあり、人の写真カードを渡されたときにその人の話をするとき笑顔になったことから、何か「お話をする」ことを楽しんでいるように見られた。

・遠城寺式・乳幼児分析的発達検査では、数値的な変化はほとんどみられなかった。聴覚障害があることから、言語の検査項目通過は難しいが、「カードを渡す」という行為が本児にとっての発語とも捉えられる。カードが表す言葉の意味を理解し、それを発信していることから1才7.5ヶ月の項目と同様の発達段階に達したと言える。

2.2.6. 次の指導への課題

・二語文の導入：一語文での要求は、伝えられるようになり、自分からの発信も増えている。今後は、複数のカードを使つての二語文の使用を目指したい。

・使用語彙を増やす：現在は名詞の使用が主であるが、形容詞や動詞の獲得を次の目標とし、二語文が使えるようになることや要求だけでなく気持ちを伝えられるようになることも目指したい。

・コミュニケーションブックの効率的な使用：語彙が増えるにつれ、使用するカードが増える。いつでもどこでも使えるコミュニケーションブックを目指すには、携帯性を高める必要がある。カードを小さくしたり、薄くしたりすることは、本児の手指の操作性から考えて限界があるため、タブレット端末などの導入を含めて、検討していく必要がある。

2.2.7. 事例2のまとめ

B児は、聴覚障害を併せ持つことから、言葉の獲得には大きな困難がある。将来に向けてより豊かなコミュニケーションスキルを獲得するためには、多くの言葉を理解し、それを使用できるようになることが重要であると考えられた。そこで、カード（写真・絵・シンボル）でのコミュニケーション手段の獲得に加えて手話の理解を合わせて行った。カード（写真・絵・シンボル）と手話（サイン）の両方の理解が進むと、生活の様々な場面で、状況をよりよく理解したり、見通しをもったりすることができるようになった。集団での授業でも、大切な言葉は手話で表現し、理解できるようにした。以前より話している教師をしっかり見られるようになったし、見通しをもてるようになってきた。また、カード（写真・絵・シンボル）というアウトプットの獲得で、要求が増え、自分から伝えようとするようになった。

3. 考察

自立活動は、ひとつの目標に対して時間の指導だけ

でなく、他の教科、給食場面や休み時間等、様々な場面や時間でのアプローチが効果的である。今回の2事例でも、複数の教師が様々な場面や時間に同じ目標にむかってアプローチした。一人の教師が意図して行っている支援が、他の教師にも伝わっていると、その支援は他の教師が引き継いでくれるが、その意図が伝わっていないと他の教師は他の意図での支援をすることになる。教師間で連携して指導、支援にあたるためには、目標や指導内容の共通理解が必要であった。今回の実践では、休憩時間や雑談の中で、子どもの実態、指導の評価について教師間で話し合いながら日々の指導や支援につなげていくことを心がけた。

自立活動の内容は、指導要領で6区分の26項目が挙げられているが、具体的な方法や教材、指導の順序等については明記されておらず、一人一人の児童生徒の実態に合わせて教師自身が組み立てていくことが求められている。したがって、児童・生徒の実態から目標は設定できても、その目標を達成するために、どんな指導・支援が必要か、どんな教材を準備すればよいのか、指導の場面はどう設定するのか、支援機器や指導方法は何かを選択すればよいのか等、一から組み立てていくのは簡単なことではない。

1年生の自立活動は、前年からの引き継ぎがなく、全くの新しい所から始めなければならない。さらに、今後はこの取組が基本となって学年が進んでいくことから、目標や課題設定の方向性を将来の姿をイメージしながら明確にしておく必要がある。教師は、今の子どもの姿を捉えるだけでなく、その子どもが成長したときに必要となることを見越して現在の課題に取り組んでいくことが求められる。A児については、将来的に文字学習を行い、トーキングエイド等のAAC機器の使用を目指す観点から、クイックトーカーを選定した。

B児については、カードのコミュニケーションでも2語文3語文の理解や発信に発展していける可能性があることや、今のB児にとって一番使いやすい形態であることから、カードでのコミュニケーションを設定した。また、クイックトーカーやカードの使用と合わせて、発声やカードを渡すという行為など、本人らの持っている機能を最大限に活かすように取り組んだ。肢体不自由のある子どものコミュニケーションにおいて、残された発声・発語機能やジェスチャーなどの身体的な表現手段を活用することも日常生活におけるコミュニケーションを広げる上で重要であると考え

られる(渡邊, 2011)。

4. おわりに

今後は、これらの取組を継続しながらも、PDCAサイクルに基づいて、軌道修正しながら子どもの力になる指導や支援を行っていかなければならない。その際、学校では目標や指導内容、支援の引き継ぎが課題となってくる。重度・重複障害を持つ子どもは、発達が遅やかである。目標がなかなか達成されないこともあり、その場合には、目標設定をよりスモールステップにしなければならない。あるいは、目標や支援、指導内容が子どもの実態にとって妥当であるのか、実践を振り返ることが必要である。しかし、時間が必要なこともある。ゆっくり発達する子どもの中には、ゆっくりと実践を積み重ねる必要がある子どももいる。早急に、変化させずに、同じ取組を繰り返すことも時には必要である。そのためには、1年単位ではなく、しっかりと引き継ぎをしながら、複数年にわたって取組を見守ることもある。短期での評価を繰り返しながら、さらに長期にわたっての評価が、今後の課題となるだろう。また、これらの取組が有効であったかどうか、もっと良い別の方法があったのかは、今すぐに検証できない。何年か後に振り返って、次の世代の指導に活かすことも必要である。

参考文献

- 分藤賢之(2014) 自立活動の指導とは、肢体不自由教育、216、p.6-11
- 遠城寺宗徳(2011)、遠城寺式・乳幼児分析的発達検査法、慶応義塾大学出版会株式会社
- 加藤勝博(2010) ICF 及び ICF-CY の活用：試みから実践へ－特別支援教育を中心に－、ジアース教育新社
- 文部科学省(2009) 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編、海文堂出版。
- 坂口しおり(2006) 障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定、ジアース教育新社
- 齋藤由美子(2009) 重複障害児のアセスメント研究-視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションに関する初期的な力を評価するツールの改良-、国立特別支援教育総合研究所。
- 渡邊章(2011)、肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する研究動向と今後の課題 植草学園大学研究紀要、3、p.7-16。